

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

MANUELA ARCOS MACHADO

LA PRESENCIA DE LA FRASEOLOGIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL B1: UN ANÁLISIS DE LIBROS DIDÁCTICOS

Porto Alegre

2017

MANUELA ARCOS MACHADO

LA PRESENCIA DE LA FRASEOLOGIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL B1: UN ANÁLISIS DE LIBROS DIDÁCTICOS

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola.

Orientadora: Professora Doutora Cleci Regina Bevilacqua.

Porto Alegre

2017

Arcos Machado, Manuela

LA PRESENCIA DE LA FRASEOLOGIA EN LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL B1: UN
ANÁLISIS DE LIBROS DIDÁCTICOS / Manuela Arcos

Machado. -- 2017.

56 f.

Orientador: Cleci Regina Bevilacqua.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa

e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e
Literaturas de Língua Espanhola, Porto Alegre, BR-RS,
2017.

1. Fraseologia. 2. Fraseodidática. 3. Livros
Didáticos. 4. Ensino de Espanhol como Língua
Estrangeira. I. Bevilacqua, Cleci Regina, orient.
II. Título.

MANUELA ARCOS MACHADO

LA PRESENCIA DE LA FRASEOLOGIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL B1: UN ANÁLISIS DE LIBROS DIDÁCTICOS

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola.

Orientadora: Professora Doutora Cleci Regina Bevilacqua.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Marina Leivas Waquil

Profª Drª Natalia Labella de Sánchez

Porto Alegre

2017

AGRADECIMIENTOS

Agradeço à minha avó, pelo amor e cuidado incondicionais desde sempre. Obrigada por me receber, me apoiar e me alimentar durante estes meses de seleção de mestrado e TCC. Eu te amo! À minha mãe, por ser minha amiga, companheira, e por sempre torcer por mim, independente das minhas escolhas.

Agradeço às minhas irmãs Mariana, Martina e Marcela, e meu irmão Santiago, por aguentarem minha loucura durante os anos de graduação (e de vida). *En la esencia de las almas, dice toda religión, para mí que es el amor después del amor.*

Agradeço ao Michel, luz da minha vida.

Agradeço ao meu dindo, Marcelo, pela amizade, pelo zelo e pela presença na minha vida.

Agradezco a mi papá, por siempre haber estado cerca aunque desde lejos.

Agradeço aos meus amigos, às poucas e inabaláveis amizades que a vida me deu.

Agradeço à Prof^a Monica Nariño, por ter me ensinado tanto.

Por fim, e não menos importante, toda minha gratidão a minha orientadora, prof^a Cleci, por ter me abraçado no momento em que mais precisei. Agradeço nosso encontro, e por ter me lembrado de que o ambiente de pesquisa e produção acadêmica pode ser de felicidade, leveza e prazer.

RESUMEN:

Este trabajo trata de la presencia de la fraseología en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) a través del análisis de su presencia en Libros Didácticos (LDs) de nivel B1: *Aula Internacional* y *Gente Hoy*, y a partir del enfoque de la Fraseodidáctica. Las unidades fraseológicas (UFs), objeto de estudio de la fraseología, son combinaciones lexicales que van desde un sintagma formado por al menos dos palabras en su límite inferior, hasta la oración compuesta en su límite superior (CORPAS PASTOR, 1996). La Fraseodidáctica, a su vez, se refiere al tratamiento pedagógico de las UFs, que propone una enseñanza de la lengua partiendo de su fraseología (GONZÁLEZ REY, 2012). La metodología de este trabajo consiste en analizar cualitativa y cuantitativamente las UFs presentadas en los LDs referidos anteriormente. Para eso, identificamos y clasificamos todas las UFs obtenidas en los LDs con base en la taxonomía propuesta por Corpas Pastor (1996). En seguida, presentamos un análisis cuantitativo en el que categorizamos los tipos de UFs y su frecuencia en los LDs. Además, hacemos un análisis cualitativo, observando cómo se aborda la fraseología en el nivel B1. Nuestros resultados indican una mayor presencia de UFs clasificadas como colocaciones, seguidas de las locuciones y, por fin, de los enunciados fraseológicos. En relación con el tratamiento de las UFs en los textos y actividades didácticas, nuestro análisis sugiere que en la enseñanza del ELE prácticamente no se promueve una adquisición lexical a través de un enfoque fraseodidáctico, ni tampoco se promueve una concientización por parte del alumno respecto de la fraseología.

PALABRAS CLAVE: Fraseología – Fraseodidáctica – Unidades Fraseológicas –
Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

RESUMO:

Este trabalho trata da presença da fraseologia no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) através da análise de sua presença em Livros Didáticos (LDs) de nível B1: Aula Internacional e Gente Hoy, baseado num enfoque da Fraseodidática. As unidades fraseológicas (UFs), objeto de estudo da fraseologia, são combinações lexicais que partem de um sintagma formado por ao menos duas palavras no seu nível inferior, até a oração composta em seu nível superior (CORPAS PASTOR, 1996). A Fraseodidática, por sua vez, se refere ao tratamento pedagógico das UFs, e propõe o ensino da língua a partir da sua fraseologia (GONZÁLEZ REY, 2012). A metodologia deste trabalho consiste em analisar qualitativa e quantitativamente as UFs apresentadas nos LDs referidos anteriormente. Para isso, identificamos e classificamos todas as UFs obtidas nos LDs com base na taxonomia proposta por Corpas Pastor (1996). Em seguida, apresentamos uma análise quantitativa na qual categorizamos os tipos de UFs e sua frequência nos LDs. Além disso, propomos uma análise qualitativa, observando como a fraseologia é abordada no nível B1. Nossos resultados indicam uma maior presença das UFs classificadas como colocações, seguidas das locuções e, por fim, dos enunciados fraseológicos. Em relação ao tratamento das UFs nos textos e atividades didáticas, nossa análise sugere que no ensino de ELE praticamente não se promove uma aquisição lexical através de um enfoque fraseodidático, como tampouco se promove uma conscientização por parte do aluno a respeito da fraseologia.

PALAVRAS-CHAVE: Fraseologia – Fraseodidática – Unidades Fraseológicas – Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira

LISTA DE ABREVIATURAS

CORPES XXI –Corpus del Español del Siglo XXI

ELE – Español como Lengua Extranjera

IC – Instituto Cervantes

LD – Libro Didáctico

LE – Lengua Extranjera

LM – Lengua Materna

MCER – Marco Común Europeo de Referencia

MI – *Mutual Information*

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

UF – Unidad Fraseológica

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 – Escuelas de idiomas y sus LDs (p.28)

Cuadro 2 – Fórmula del *Mutual Information* (p.34)

Cuadro 3 – Resultados numéricos totales de UFs obtenidas (p.37)

Cuadro 4 – Ejemplo de UFs de la esfera I (p.38)

Cuadro 5 – Resultados numéricos de los subtipos de colocaciones (p.38)

Cuadro 6 – Ejemplos de UFs de la esfera II (p.39)

Cuadro 7 – Resultados numéricos de los subtipos de colocaciones (p.39)

Cuadro 8 – Ejemplos de UFs de la esfera III (p.40)

Cuadro 9 – Resultados numéricos de los subtipos de enunciados fraseológicos (p.41)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxonomía de las UFs (p.15)

Figura 2 – Resumen de la taxonomía propuesta por Corpas Pastor (1996) (p.20)

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1 – *Formas y recursos* (p.30)

Imagen 2 – *Esquemas funcionales y gramaticales* (p.32)

Imagen 3 – CORPES XXI (p.35)

Imagen 4 – *Trapos sucios* (p.36)

Imagen 5 – *Lo nuestro* (p.36)

Imagen 6 – Ejemplo del tratamiento de UFs (p.42)

Imagen 7- Ejemplo del tratamiento de UFs (p.42)

Imagen 8 – Ejemplo ejercicio con UF (p.43)

Imagen 9 – Ejemplo del tratamiento de UFs (p.44)

Imagen 10 – Apartado *en construcción* (p.45)

SUMARIO

1 INTRODUCCIÓN.....	10
2 MARCO TEÓRICO.....	12
2.1 LA FRASEOLOGÍA Y LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS.....	12
2.2 LA FRASEODIDÁCTICA.....	21
2.3 LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO.....	23
2.4 PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES.....	25
3. METODOLOGÍA.....	28
3.1 LOS LIBROS DIDÁCTICOS:AULA INTERNACIONAL Y GENTE HOY..	28
3.1.1 Gente Hoy 2.....	29
3.1.2 Aula Internacional 3 Nueva Edición.....	31
3.2 LA RECOGIDA DE DATOS.....	33
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	36
5. CONSIDERACIONES FINALES.....	47
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
APÉNDICE.....	51

1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo trata de la fraseología con foco en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Por lo tanto, forma parte de los estudios de léxico y se relaciona con la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras. Su objetivo es analizar la fraseología o Unidades Fraseológicas (UFs) en Libros Didácticos (LDs) de ELE, a fin de llevar a cabo un análisis cuantitativo –cuáles y cuántas UFs aparecen en los LDs– y cualitativo– el tratamiento que reciben.

Tomamos como premisa el desarrollo de la competencia comunicativa que defiende el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas (MCER). La competencia comunicativa, según el MCER, comprende los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático, donde se asume que estos componentes se refieren, concretamente, a conocimientos, destrezas y habilidades en la lengua que se aprende. Precisamente, la competencia comunicativa consiste en conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y de otras dimensiones de la lengua, como el dominio de sus variantes sociolingüísticas y de las diferentes realizaciones de formas en el uso. Además, la competencia comunicativa se relaciona no sólo con los conocimientos de las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario, sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad).

En cuanto a la fraseología, aunque su importancia en la enseñanza de lenguas y en la promoción de la competencia comunicativa sea un hecho reconocido en los estudios especializados, la enseñanza de ELE aún carece de materiales didácticos que prioricen un enfoque fraseológico en la enseñanza. De esta manera, este trabajo propone un análisis crítico sobre la presencia de la fraseología en LDs y, como consecuencia, en la clase de ELE.

Para elegir los LDs, seguimos el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), un documento que fija y establece los contenidos lingüísticos que deben ser desarrollados en cada nivel de referencia propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), que divide la competencia lingüística en seis niveles: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Según el PCIC y MCER, la fraseología debe aparecer a partir del nivel B1, puesto que antes de ese nivel el alumno no tiene aún capacidad para reconocer y aprender

expresiones. Teniendo en cuenta dichas propuestas, elegimos dos libros didácticos de nivel B1 entre los más utilizados en los institutos de idiomas de Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil): *Aula Internacional Nueva Edición B1* y *Gente Hoy 2*.

Utilizamos como marco teórico la concepción y taxonomía de la fraseología según Corpas Pastor (1996, 2010). Para la autora, las UFs son el objeto de estudio de la fraseología, y pueden definirse como combinaciones lexicales de al menos dos palabras que pueden llegar al nivel de la oración, y están divididas en tres esferas: las colocaciones, las locuciones y los enunciados fraseológicos. A partir de dicha categorización, proponemos la clasificación de las UFs presentes en los LDs seleccionados. Además, tenemos como marco teórico la propuesta del enfoque fraseodidáctico en la enseñanza de lenguas, según González Rey (2012). En términos simples, la fraseodidáctica no sólo propone la enseñanza de la fraseología de una lengua, sino la enseñanza de la lengua a través de su fraseología. Nos apoyamos aún en Leffa (2000) para tratar de la enseñanza y aprendizaje de léxico, especialmente en lo que se refiere al aprendizaje intencional e incidental de vocabulario. Sus propuestas fundamentan el análisis cualitativo de las UFs, es decir, la forma como son tratadas en los LDs.

Como metodología, en un primer momento, identificaremos las UFs en los LDs y, posteriormente, las clasificaremos según la taxonomía propuesta por Corpas Pastor (1996). Para clasificarlas, sobre todo las colocaciones, nos apoyaremos en los índices numéricos del Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) de la Real Academia Española (RAE), con la finalidad de confirmar si determinadas combinaciones de palabras se tratan, de hecho, de UFs. Además del análisis cuantitativo, observaremos de qué manera la fraseología es presentada, ya sea en textos, ya sea en ejercicios de los LDs.

Este trabajo se organiza en cuatro capítulos, además de esta introducción. En el primero presentamos el marco teórico; en el segundo, la metodología utilizada para la recogida y análisis de los datos y en el tercero el análisis propiamente dicho. Por fin, presentaremos nuestros resultados y las conclusiones a que llegamos.

Esperamos, con los resultados logrados, proponer una reflexión sobre el tratamiento de la fraseología en los LDs y sobre su importancia en el proceso de adquisición lexical, y, consecuentemente, en el aula y en la enseñanza de ELE.

2 MARCO TEÓRICO

En este capítulo, presentaremos la concepción de fraseología de Corpas Pastor (1996, 2010) y su propuesta taxonómica para las unidades fraseológicas (UFs). En seguida, hablaremos sobre la fraseología en contextos pedagógicos, según el enfoque de la fraseodidáctica de González Rey (2012). Además, para reflexionar sobre la enseñanza del léxico traemos algunos conceptos teóricos de Leffa (2000) y, por fin, analizamos de qué manera el PCIC (2006) se posiciona en relación con la enseñanza de la fraseología del ELE.

2.1 LA FRASEOLOGÍA Y LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS

Para Corpas Pastor (1996, p. 15), la fraseología es la subdisciplina de la Lexicología, cuyas unidades de estudio son combinaciones lexicales que van desde un sintagma formado por al menos dos palabras en su límite inferior, hasta la oración compuesta en su límite superior. Estas combinaciones lexicales – denominadas Unidades Fraseológicas (UFs) por la autora – no presentan únicamente características globales, aunque sí se les puede observar características comunes entre las distintas lenguas. De esa manera, a pesar de su carácter idiosincrásico entre lenguas, la fraseología como sistema presenta más similitudes que diferencias. Así, las UFs pueden caracterizarse por rasgos de: a) alta frecuencia de uso y coaparición de sus elementos integrantes; b) institucionalización; c) idiomatidad; d) variación y e) gradación (id., 1996, p. 20). Explicamos cada uno de ellos a continuación.

El criterio de frecuencia de las UFs presenta dos vertientes: la frecuencia de coaparición de los elementos integrantes de la combinación lexical, y la frecuencia de uso de la UF como tal. La frecuencia de coaparición se refiere a la frecuencia con que los elementos constituyentes de una UF aparecen combinados, la cual será superior a la frecuencia de aparición individual de los mismos elementos en la lengua. La frecuencia de uso, a su vez, es un resultado de la frecuencia de coaparición, una vez que cuanto más frecuentemente se use una combinación, más probable será su consolidación como expresión fija que los hablantes nativos almacenarán en su memoria.

La institucionalización se refiere al uso, la repetición y la frecuencia de aparición. Así, el uso frecuente de una UF – o sea, su repetición – puede generar su convencionalización (id., 1996, p. 21). Según la autora:

Precisamente esa institucionalización caracteriza las producciones lingüísticas de los hablantes, los cuales, por lo general, no van creando sus propias combinaciones originales de palabras al hablar, sino que utilizan combinaciones ya creadas y reproducidas repetidamente en el discurso, que han sido sancionadas por el uso. (Corpas Pastor, 1996, p. 22)

Para Zuluaga (1980 *apud* CORPAS PASTOR, 1996, p. 21) el factor que constituye las UFs es un tipo especial de repetición sin alteración de la forma, que conduce a la fijación de una expresión en una forma determinada y excluye otras que serían posibles. Directamente relacionada a la institucionalización y a la fijación está la estabilidad, que la autora entiende como la “propiedad que tienen ciertas combinaciones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas” (ZULUAGA, 1975, p. 230 *apud* CORPAS PASTOR, 1996, p. 23).

La idiomatidad, por su parte, se refiere a la propiedad semántica que presentan ciertas UFs, por la cual el significado global de las unidades no se deduce del significado individual de cada uno de sus elementos constitutivos (CORPAS PASTOR, 1996, p. 26). Para la autora, el rasgo idiomático ha sido considerado como uno de los aspectos esenciales de una UF. Por eso, durante mucho tiempo – en especial para la tradición anglo-norteamericana – las UFs se caracterizaron principalmente por la presencia de una opacidad semántica, o idiomatidad. De esa manera, las UFs pueden presentar dos tipos de significado denotativo: un significado denotativo literal, y un significado denotativo figurativo o traslaticio. Es justamente el segundo el responsable por la idiomatidad, puesto que es un producto de procesos metafóricos, generando una transferencia del significado literal. Por ejemplo, *vaya con Dios* como fórmula de despedida o *¿cómo está usted?* como fórmula de saludo son expresiones donde el significado global de la unidad presenta una opacidad frente al significado individual de sus elementos integrantes (id., 1996, p. 27).

El criterio de variación de las UFs está relacionado al hecho de que su fijación es relativa. Así, muchas UFs pueden presentar cierta variación léxica, esto es, las UFs pueden presentar en el discurso diferentes variantes. Para Zuluaga (1975 *apud* CORPAS PASTOR, 1996, p. 28), para que dos UFs sean consideradas variantes deben darse dentro de una misma lengua, no pueden presentar diferencias de significado, deben ser libres e independientes de los contextos en que aparecen, ser parcialmente idénticas en su estructura y sus componentes, y ser fijas – esto es, las variantes igualmente deben ser estables. Por ejemplo, la UF *Todo queda en casa* tiene como variante *Todo queda en*

familia, pero no *Todo queda en hogar*. De esa manera, las dos primeras son variantes de una misma UF, pero aun así presentan un cierto grado de fijación, ya que no aceptan como variante el componente *hogar* (CORPAS PASTOR, 1996, p. 28).

Por fin, la gradación se refiere al hecho de que las distintas UFs pueden presentar las características anteriores (frecuencia, institucionalización, idiomatidad y variación) en diferente grado. De ahí que la gradación de las UFs sea un rasgo tan importante, puesto que muchos autores la han utilizado como fundamentación para clasificar las UFs (HAENSCH *et al.*, 1982 *apud* CORPAS PASTOR, 1996, p. 31). Así, para los diferentes autores, las UFs podrán dividirse en grupos, según el grado que presenten de las características anteriores. Una vez caracterizadas las UFs de manera general, Corpas Pastor (1996, p. 50) propondrá su propia taxonomía de UFs para la lengua española, como veremos a continuación.

Como se ha dicho anteriormente, para clasificar las UF, Corpas Pastor (1996) parte de una visión amplia de la fraseología, que abarca todas las combinaciones formadas por al menos dos palabras y cuyo límite superior se sitúa en la oración compuesta. Además, esas combinaciones se caracterizan por una alta frecuencia de aparición y coaparición de sus elementos integrantes, así como la institucionalización, la idiomatidad y la variación que presentan en diferentes grados, como referimos anteriormente.

Para clasificar las UFs, esta autora adopta como premisa la combinación de los criterios de enunciado y fijación. Por enunciado se entiende “una unidad de comunicación mínima, producto de un acto de habla, que corresponde generalmente a una oración simple o compuesta, pero que también puede constar de un sintagma o una palabra” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 51). La fijación, a su vez, se entiende como la reproducción de las UFs como combinaciones previamente hechas. La unión de los criterios de enunciado y fijación establecen el primer nivel de una estructuración de las UFs en tres esferas: las colocaciones, las locuciones y los enunciados fraseológicos.

Las colocaciones (esfera I) son unidades fraseológicas fijadas sólo en la norma, o sea, son sintagmas libres a los que el uso les confiere cierto grado de restricción combinatoria. Las locuciones (esfera II) están fijadas en el sistema. Estas dos primeras esferas no forman, por si solas, enunciados completos y tampoco constituyen actos de

habla, puesto que necesitan combinarse con otros elementos en el discurso (CORPAS PASTOR, 2010). En ese sentido, son diferentes de los enunciados fraseológicos (esfera III), que constituyen enunciados y actos de habla por sí mismos. Además, están fijados en el habla y forman parte del acervo sociocultural de la comunidad hablante. La figura de abajo (figura 1) presenta un esquema adaptado del original (CORPAS PASTOR, 1996p. 52) de este primer nivel de estructuración de las tres esferas de las UF.

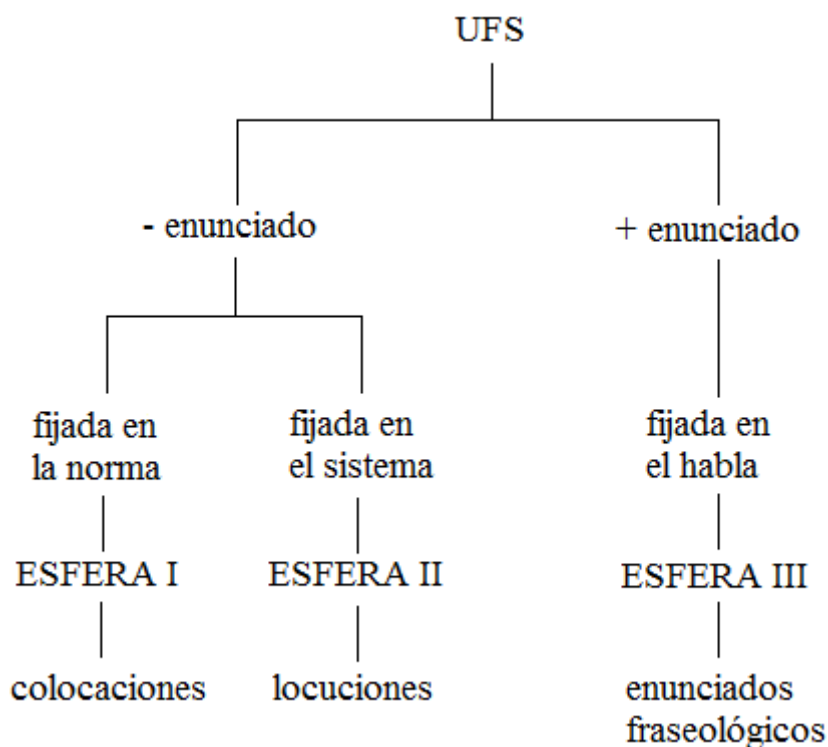


Figura 1. Taxonomía de las UF. Fuente: adaptado de Corpas Pastor (1996, p. 52)

Cada esfera se puede clasificar en un segundo nivel de estructuración, según criterios específicos. Para clasificar las colocaciones, la autora tiene en cuenta la categoría gramatical y la relación sintáctica existente entre los colocados (palabras que se combinan y forman la colocación). Además, las colocaciones pueden clasificarse por criterios de base semántica, donde se distingue una *base* (palabra *llave* de la combinación, que es un elemento semánticamente autónomo) y el *colocativo* (elemento semánticamente dependiente, el cual presentará una acepción especial en virtud de la combinación con la base). Un rasgo importante de las colocaciones, y que las diferencian de las locuciones, es su transparencia semántica. Esto es, el significado de

una colocación es deducible por la suma de los significados de cada palabra que la compone.

Corpas Pastor (1996) propone seis estructuras posibles para las colocaciones:

- (1) **Verbo + sustantivo** (sujeto): *estallar una guerra; ladrar un perro*;
- (2) **Verbo + [preposición+] sustantivo** (objeto): *entablar amistad; tener repercusión*;
- (3) **Sustantivo + adjetivo/sustantivo**: *odio mortal; viaje relámpago*;
- (4) **Sustantivo + preposición + sustantivo**: *diente de ajo; ciclo de conferencias*;
- (5) **Verbo + adverbio**: *desear fervientemente; felicitar efusivamente*;
- (6) **Adjetivo + adverbio**: *rematadamente loco; relacionado estrechamente*.

Las locuciones de la esfera II se clasifican por la función que desempeñan, una vez que están fijadas en el sistema, y la equivalencia que establecen con otros sintagmas oracionales. A diferencia de las colocaciones, las locuciones están marcadas por una opacidad semántica, esto es, su significado no es deducible por la suma de los significados individuales de cada palabra que la constituyen. Las locuciones aparecen distinguidas en siete tipos:

- (1) **Locuciones nominales**: desempeñan las mismas funciones que un sustantivo o un sintagma nominal. Ej.: *el qué dirán; el peso pesado*;
- (2) **Locuciones adjetivas**: desempeñan funciones de atribución y predicación, al igual que los adjetivos. Ej.: *más feo que Picio; de pelo en pecho; corto de medios*;
- (3) **Locuciones adverbiales**¹: desempeñan las funciones de complemento circunstancial o de modificadores oracionales, al igual que los adjetivos. Ej.: *a la chita callando; boca arriba; más y más*;
- (4) **Locuciones verbales**: expresan procesos y equivalen a un sintagma verbal. Ej.: *dar y tomar; costar un ojo de la cara; no tener oficio ni beneficio*;

¹ Corpas Pastor (1996) menciona la plurifuncionalidad de algunas locuciones, esto es, que pueden tener dos o más funciones al mismo tiempo. Ese rasgo plurifuncional de las UFs explica la propuesta de un nuevo tipo de locuciones en español: las adjetivo-advanciales, como *al contado, a las claras, como Dios manda* – expresiones que expresan una caracterización (adjetivas) al paso que indican modo (advanciales).

- (5) **Locuciones prepositivas:** constituyen el núcleo de un sintagma prepositivo, aunque no forman sintagmas por sí mismas. Ej.: *gracias a; delante de; con vistas a;*
- (6) **Locuciones conjuntivas:** tampoco forman sintagmas por sí mismas, pero relacionan ideas, párrafos, oraciones o parte de oraciones. Ej.: *ya...ya; con tal de; al fin y al cabo;*
- (7) **Locuciones clausales:** formadas por varios sintagmas, donde al menos uno es verbal. Poseen sujeto y predicado, pero no forman oraciones completas porque necesitan de algún actante en el discurso. Ej.: *salirle (a alguien (actante)) el tiro por la culata; revolvérsele (a alguien) las tripas; ponérsele (a alguien) los dientes largos;*

Por fin, los enunciados fraseológicos de la esfera III se dividen en dos grandes grupos: las *paremias* y las *fórmulas rutinarias*. Se diferencian principalmente por el hecho de que las *paremias* presentan una autonomía textual, mientras que las *fórmulas* dependen de la situación de habla. Por otro lado, también se diferencian por un carácter semántico: las *paremias* presentan un significado referencial, mientras que las *fórmulas* son predominantemente sociales y discursivas.

Para clasificar las *paremias*, la autora sigue la propuesta de Pierre Arnaud (1991) que ha establecido cinco criterios que permiten llegar por eliminación a lo que denomina *refranes*: la lexicalización, la autonomía sintáctica, la autonomía textual, el valor de verdad general y el carácter anónimo. Sin embargo, para la autora, las *paremias* por definición cumplen los tres primeros requisitos. De este modo, presenta tres subtipos de *paremias*: *los enunciados de valor específico* y las *citas*– que cumplirán los criterios de lexicalización, autonomía sintáctica y autonomía textual – y los *refranes*, que son las *paremias* por excelencia, pues en ellos se dan las cinco características.

- (1) **Enunciados de valor específico:** no poseen valor de verdad, independientemente de la situación a la que se apliquen. Ej.: *las paredes oyen; haber moros en la costa; haz el amor y no la guerra;*
- (2) **Citas:** tienen un origen conocido, ya que proceden de textos o fragmentos hablados que provienen de un personaje – sea real o ficticio. Ej.: *La religión es el opio del pueblo* (Karl Marx);

- (3) **Refranes:** son la paremia por excelencia, y se diferencian de las citas por presentar las cinco características típicas de este tipo de enunciado. Ej.: *sólo se vive una vez; de tal palo, tal astilla; por la boca muere el pez.*

Las fórmulas rutinarias, a su vez, se han clasificado bajo una perspectiva funcional y al mismo tiempo semántica, siendo sus subtipos las *fórmulas discursivas* y las *fórmulas psico-sociales*.

- (1) **Fórmulas discursivas,** cumplen funciones organizadoras del discurso, mantienen la fluidez de los intercambios comunicativos y muestran la actitud del emisor. Se dividen, a su vez, en *fórmulas de apertura y cierre* y *fórmulas de transición*:

- (1.1) Fórmulas de apertura y cierre, operan en la interacción. Ej.:

¿Qué hay?; a ver; hasta luego;

- (1.2) Fórmulas de transición, estructuran y regulan los intercambios conversacionales. Ej.: *A eso voy; Y es más; ¿Qué te digo yo?*

- (2) **Fórmulas psico-sociales,** facilitan el desarrollo normal de la interacción, expresan el estado mental y los sentimientos del emisor; presentan un verbo performativo. Se dividen en seis tipos:

- (2.1) Fórmulas expresivas, constituyen actos de habla expresivos o actitudinales:

- Fórmulas de disculpa: *con perdón; lo siento; perdone que le moleste;*
- Fórmulas de consentimiento: *ya lo creo;*
- Fórmulas de recusación: *ni hablar; a otro perro con ese hueso;*
- Fórmulas de agradecimiento: *[Que] Dios te (le, etc.) bendiga; que Dios se lo pague; muchas gracias;*
- Fórmulas de réplica: *de nada; no hay de qué;*
- Fórmulas de desear suerte: *Feliz Navidad; suerte y al toro; que aproveche;*
- Fórmulas de solidaridad: *¡Qué mala suerte!; ¡Qué se le va a hacer!;*

- Fórmulas de insolidaridad: *¡A mí, plin!; ¿Y qué?*;
- (2.2) Fórmulas comisivas, de promesa y amenaza: *Cruz y raya; ya ajustaremos las cuentas*;
- (2.3) Fórmulas directivas, implican al receptor un hecho futuro:
- Fórmulas de exhortación: *¿Te ha comido la lengua el gato?*;
 - Fórmulas de información: *¿Qué pasa?; ¿Qué mosca te [le, os, etc.] ha picado?*;
 - Fórmulas de ánimo: *No es para tanto; no se (te) ponga(s) así*;
- (2.4) Fórmulas asertivas, transmiten información que los hablantes declaran verdadera – sea factual o sentimental:
- Fórmulas de aseveración: *por mis muertos; lo que yo te diga*;
 - Fórmulas emocionales: *válgame Dios; ¡No te fastidia!*;
- (2.5) Fórmulas rituales, se relacionan con las secuencias de apertura y cierre del acto comunicativo:
- Fórmulas de saludo: *Buenos días; Dichosos los ojos que te [le, etc.] ven*;
 - Fórmulas de despedida: *A seguir bien; Vaya usted con Dios*.
- (2.6) Miscelánea, fórmulas para las cuales no existe verbo performativo: *Al agua, patos; Pelillos a la mar*.

La figura abajo (figura 2) propone un resumen gráfico de la taxonomía propuesta por Corpas Pastor (1996).

De esta manera, la clasificación propuesta por Corpas Pastor (1996) se basa en criterios fundamentales que permiten distinguir claramente los diferentes tipos de UFs. Por ello, la utilizamos para hacer un análisis de todos los tipos de UFs presentes en los LDs, esto es, para categorizar todas las UFs identificadas en colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos.

Hecho el repaso teórico sobre el concepto y tipos de UFs, pasamos a tratar de la Fraseodidáctica.

2.1 LA FRASEODIDÁCTICA

Para González Rey (2012), la fraseología es la disciplina que emerge en los años 70 en Europa y se consolida en los 90, con la didáctica. Sin embargo, la fraseodidáctica, de hecho, solo se consolida a partir de los años 90, aunque desde antes existiera una preocupación con la fraseología en contextos pedagógicos.

En términos simples, la fraseodidáctica suele definirse como la didáctica de la fraseología. Sin embargo, González Rey (2012) hace un recorrido desde la didáctica de la fraseología hasta la fraseodidáctica para aclarar que ambas denominaciones no tratan de lo mismo. La didáctica de la fraseología puede ser pensada de dos maneras: la “*didáctica de la fraseología*” y la “*didáctica de la fraseología*”. La primera se trata de la etapa en que se manifiesta el interés por los modismos en la enseñanza por parte de docentes de lenguas maternas y extrajeras; la segunda, a su vez, se trata del período en que nace un interés y un esfuerzo por parte de investigadores en relacionar las teorías sobre fraseología con la didáctica (id., 2012, p. 70).

Según la autora, la didáctica de la *fraseología* parte de la figura de Charles Bally, “por su condición de padre de la fraseología, gracias a sus obras *Traité de Stylistique française* I y II, ambas del año 1909” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 70). De esa manera, ha sido el primer fraseólogo que aplica los principios teóricos de su propia teoría de la fraseología en 293 ejercicios que ofrece al aprendiz de lengua francesa (en el tomo II de su obra), con el propósito de desarrollar una competencia activa en dicha lengua. Ya los años 80 marcan la historia de la didáctica de la fraseología:

Los años 80 constituyen una época que marca un giro en la historia de la didáctica de la fraseología de la lengua, pues ya no son sólo algunos docentes sino también los investigadores los que se interesan por relacionar la fraseología, disciplina que emerge en los años 70 en Europa y que se consolida en los 90, con la didáctica. Así, la fraseóloga austríaca afincada en

Francia, Gertrud Gréciano, presenta en 1984 su artículo «Pour un apprentissage des unités phraséologiques», el mismo año que lo hace Franz Josef Hausmann con su estudio «Wortschatzlernenist Kollokationslernen. Zum Lehrenund Lernenfranzösi Wortverbindungen» sobre el aprendizaje de las colocaciones en francés. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 70)

Además, en esos trabajos se denunciaba en cierta forma un vacío en el tratamiento de la fraseología y su importancia en el proceso de aprendizaje de lenguas.

No obstante, aunque ya existiera una preocupación sobre la enseñanza de fraseología, es la década de los 90 que representará una verdadera explosión de los estudios científicos, teóricos y prácticos en el campo de lo que González Rey (2012, p. 70) llama de pre-fraseodidáctica, con estudios como los de Igor Mel'cuk en 1996, entre otros. Dichos estudios no dejan de crecer en el siglo XXI, cuando se observa una evolución en el tratamiento pedagógico de la fraseología:

Este impulso no dejará de crecer en el siglo XXI con nuevas orientaciones, puesto que se observa una evolución hacia la especialización: la didáctica de ciertos tipos de unidades fraseológicas (por ejemplo, el paso de las locuciones a las colocaciones); un cambio de enfoque en la didáctica (por ejemplo, el paso de las pautas de enseñanza del docente al proceso de adquisición del aprendiente), etc., en trabajos como los de John I. Liontas (2002), Marion Netzlaff (2005), Mojca Pecman (2005) (...). (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 71).

La denominación de *fraseodidáctica* parte de 1987 en Alemania, con trabajos de Peter Kühn (1987, 1992 y 1994) y se consolida entre otros fraseólogos alemanes (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 71). En relación con el español, en los años 90, sobresale el interés que despierta la didáctica de la fraseología del ELE en detrimento de la lengua materna. Esa priorización se explica por el impulso que toma la didáctica de la fraseología entre los docentes de ELE. Por eso, los estudios fraseodidácticos tendrán una fuerte presencia en España entre los años 90 y la primera década de los 2000. Con todo, lo que diferencia la fraseodidáctica de la didáctica de la fraseología es el posicionamiento del fraseólogo y su enfoque:

La fraseodidáctica, sin embargo, no sólo representa una denominación, sino una posición como fraseólogo frente a la didáctica de la fraseología. La fraseodidáctica consiste, ciertamente, en la didáctica de la fraseología de una lengua, pero también en la didáctica de una lengua a través de su fraseología. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 72)

Así pues, desde el inicio de la didáctica de la fraseología hasta lo que hoy se denomina fraseodidáctica, hubo un largo tiempo de transición, durante el cual investigadores han denunciado un tratamiento inadecuado por parte de editoriales y profesores de lengua extranjera, proponiendo metodologías de enseñanza basadas en los principios teóricos

de la fraseología. Por eso, para González Rey (2012, p. 79) esa etapa de crítica y propuestas ha sido fundamental para que la fraseodidáctica emergiera como una rama centrada en la enseñanza-aprendizaje de una lengua a través de su fraseología.

A continuación, presentamos algunos aspectos fundamentales relativos a la enseñanza del léxico y, por lo tanto, de la fraseología.

2.2 ENSEÑANZA DE LÉXICO

Para hablar de los aspectos generales sobre la enseñanza de léxico, hemos tomado como referencia Leffa (2000), quien recomienda que la enseñanza del léxico parta de un enfoque contextualizado, y nunca palabra por palabra, ya que, según su concepción, las palabras adquieren significados según la compañía de otras palabras. Además, el proceso de adquisición lexical puede oscilar entre dos perspectivas: una interna y otra externa. Los aspectos externos se refieren al material que debe ser preparado y ofrecido al alumno. En ese sentido, el autor defiende el uso de estudios de frecuencia de palabras, de manera que se ofrezca un vocabulario adecuado a cada nivel del aprendiz. Por otro lado, los aspectos internos se refieren a las estrategias para la adquisición y ampliación del vocabulario.

Entre las estrategias de adquisición, Leffa destaca la colocabilidad de las palabras, esto es, cómo una palabra se combina con otras. Para el autor, este es uno de los aspectos más difíciles en el proceso de adquisición de vocabulario de una lengua, en especial cuando se trata de situaciones de producción (escrita y habla). Para ejemplificar la colocabilidad, el autor ofrece un ejemplo del grado de colocabilidad de la palabra *serviço*: en portugués no se dice “*Fazer um serviço à causa da ecologia*”, sino “*Prestar um serviço*” (LEFFA, 2000, p. 31). Este punto de vista está directamente relacionado a lo que la fraseodidáctica propone: la enseñanza de la lengua a través de su fraseología, esto es, una enseñanza de lengua a través de sus combinaciones usuales. En cuanto a la ampliación del vocabulario, Leffa propone analizarlo a través de tres dimensiones simplificadas: cantidad, profundidad y productividad.

- a. Dimensión de cantidad: se refiere a la competencia lexical del hablante, medida por el número de palabras que conoce. Al inicio del

aprendizaje este número será pequeño, e irá aumentando gradualmente.

- b. Dimensión de profundidad: considera la evolución del proceso de aprendizaje que va desde un conocimiento superficial hasta un conocimiento profundo de la palabra. Al paso que la competencia lexical se desarrolla, el aprendiz es capaz de establecer relaciones paradigmáticas (sinónimos, antónimos, etc.) y sintagmáticas (qué palabras pueden acompañar otras).
- c. Dimensión de productividad: considera las oposiciones entre conocimiento receptivo (reconocer palabras al leer y escuchar) y conocimiento productivo (reproducirlas al escribir y hablar) del léxico, siendo la capacidad receptiva, de manera general, mucho mayor.

Además de los aspectos internos y externos en el desarrollo de la competencia lexical, Leffa también propone una distinción entre aprendizaje incidental y aprendizaje intencional. El primero se refiere a una adquisición natural, no planeada, mientras que el segundo se define como un desarrollo formal y planeado. Esa distinción se hace visible cuando se compara lo que sucede en el desarrollo lexical de la lengua materna (LM) y de la lengua extranjera (LE). En la LM, el proceso de adquisición lexical empieza por el aprendizaje incidental, cuando el aprendiz de la lengua no está preocupado en aprender nuevas palabras, sino en construir un significado de aquello que escucha. Solamente más tarde, con la escolarización, tiene inicio el proceso formal de aprendizaje intencional, con un esfuerzo deliberado y consciente de aprender nuevas palabras.

Por otro lado, en la LE se da exactamente el camino contrario. El desarrollo lexical parte normalmente del aprendizaje intencional, cuando las primeras palabras son explicitadas por el docente. Sólo más tarde, cuando el alumno posee un vocabulario entre 3.000 a 5.000, empieza el desarrollo lexical no planeado, en especial a través de la lectura y de los procesos de inferencia.

Para el autor, el aprendizaje incidental del léxico ha despertado el interés de los investigadores, puesto que parece poseer varias ventajas sobre la enseñanza directa del vocabulario. Por otro lado, este enfoque presenta algunas limitaciones, como es el caso de la fraseología en el aprendizaje de LE, ya que muchos estudios indican que hablantes

no nativos del inglés de excelente dominio de la lengua presentan un desempeño malo en las UFs. Por eso, Leffa propone que el desarrollo pleno de las expresiones propias de una lengua pueda estar vinculado a la enseñanza explícita y directa. Por eso, el autor discute la profundidad del procesamiento lexical. Según él, el procesamiento es más profundo cuanto mayor sea el número de experiencias vividas por el aprendiz. Cuando el sujeto escucha o lee una palabra (o expresión) apenas una vez puede fácilmente olvidarla. Sin embargo, una palabra que vuelve a aparecer y es manipulada y procesada, tendrá una mayor posibilidad de integrarse a una red lexical más amplia y permanecer en la memoria de larga duración. Para eso, es importante que se usen estrategias como el uso del contexto y la fijación a través de la repetición y ampliación de sus significados para el desarrollo lexical, sea de palabras, sea de expresiones.

En ese sentido, nos parece importante que se piense el enfoque propuesto por Leffa (2000) aplicado a la enseñanza de fraseología, sobre todo en lo que se refiere a la enseñanza explícita y directa, una vez que la fijación y la repetición de UFs a través de estrategias pedagógicas permitirá una mejor fijación de esas estructuras en la memoria del aprendiente.

2.3 Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

En 2001, el Consejo de Europa propone un proyecto general de política lingüística: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), cuyo objetivo es la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo a través de los niveles de referencia A1, A2, B1, B2, C1, C2. De este modo, en 2007, el Instituto Cervantes (IC) publicó el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), cuya función es, básicamente, desarrollar y fijar los niveles de referencia propuestos por el MCER. El PCIC presenta un tratamiento sistemático de los contenidos y objetivos para cada nivel, además de proponerse a servir como una herramienta de orientación para los profesores de español del mundo todo².

Con relación a la enseñanza y al aprendizaje de léxico, el PCIC se manifiesta de diferentes maneras. Primeramente, en el apartado *nociones generales*, el IC afirma que

² Informaciones disponibles en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

sus propuestas de enseñanza de vocabulario están más allá del concepto tradicional de palabra, ofreciendo una visión que abarca una dimensión combinatoria del léxico:

El enfoque nocional se basa en un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías (...) que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas. Así, tomando como referencia criterios relacionados tanto con fines didácticos como fraseológicos y lexicográficos, se incluyen en los inventarios del componente nocional toda una serie de unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones y expresiones idiomáticas (sobre todo locuciones). (PCIC, 2007)

Además, el PCIC se posiciona de manera muy semejante a lo propuesto por la fraseodidáctica y por Leffa (2000), reconociendo que el aprendizaje de una LE puede partir de la fraseología de la lengua, esto es, partir de bloques semiconstruidos y no palabra por palabra.

Este enfoque se sitúa en una línea de investigación que parte de la base de que un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar. Estas investigaciones están avaladas por estudios psicolingüísticos que demuestran que la lengua también se procesa —y generalmente se adquiere— en bloques o grupos de palabras y no solo palabra a palabra. (PCIC, 2007)

Sin embargo, de manera casi contradictoria a un abordaje fraseológico en la enseñanza de la lengua, el PCIC (2007) no propone que el aprendizaje de expresiones idiomáticas y frases hechas se dé desde niveles iniciales, sino que ocurra solamente a partir de los niveles intermedios B1 y B2 (niveles umbral y avanzado, respectivamente)³, momento en que el aprendiz estaría preparado para *empezar* a absorber y comprender dichas estructuras, puesto que un uso idiomático de la lengua puede ser perjudicial en este momento. Sin embargo, casi contradictoriamente a la idea de que un uso idiomático de la lengua sea perjudicial al aprendizaje, en el nivel C1 el alumno deberá aprender y reconocer una amplia gama de expresiones.

Dicho eso, se observa un tratamiento no sistemático y muchas veces contradictorio de la fraseología por parte del PCIC (2007), puesto que presumen un salto de los niveles B1 y B2 – donde el uso idiomático de la lengua puede ser perjudicial al alumno – para un amplio dominio de UFs en el nivel C1. Además, cabe decir que esas son las únicas situaciones que se habla en la enseñanza y aprendizaje de UFs, tanto en el documento del MCER como en el PCIC.

³ Informaciones disponibles en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Revisados los principales aspectos teóricos que fundamentan nuestro trabajo, pasamos a la metodología utilizada para analizar cuantitativa y cualitativamente las UFs en los LDs de nivel B1, desarrollados con base en el MCER.

3 METODOLOGÍA

En este capítulo explicamos los criterios a partir de los que elegimos los LDs para hacer el análisis del tratamiento de la fraseología en los LDs del nivel B1. En seguida, hacemos una breve descripción de los dos libros elegidos para el análisis. Por fin, explicamos cómo hicimos la recogida de datos, es decir, cómo recogimos las UFs de cada LD. Además, presentamos el CORPES XXI y el índice *Mutual Information*, herramientas que utilizamos en la recogida de las UFs, principalmente para las colocaciones. También indicamos cómo realizamos los análisis cuantitativo y cualitativo.

3.1 LOS LIBROS DIDÁCTICOS: *AULA INTERNACIONAL Y GENTE HOY*

Para elegir cuáles libros se analizarían en este trabajo, hicimos una investigación entre las escuelas de idiomas más conocidas de Porto Alegre (RS). A cada escuela se les preguntaba qué libros utilizaban y si eran libros que seguían los niveles del MCER. El cuadro (cuadro 1) abajo muestra el nombre del instituto, el libro didáctico que utiliza, y si éste sigue el MCER o no.

Instituto	Libro	MCER
Escuela 1	<i>Etapas Plus</i> , Editorial Edinumen	✓
Escuela 2	<i>Gente Hoy</i> , Editorial Difusión	✓
Escuela 3	<i>Gente Hoy</i> , Editorial Difusión	✓
	<i>Aula Internacional 3</i> , Editorial Difusión	✓
	<i>Nuevo Español En Marcha 4 (nivel B1)</i> , Editorial SGEL	✓
Escuela 4	<i>Aula Internacional</i> , Editorial Difusión	✓
Escuela 5	Material propio	✗
Escuela 6	<i>ELE Actual</i> , Editorial SM	✓
Escuela 7	Material propio	✗
Escuela 8	<i>Nuevo Listo</i> , Editorial Santillana	✗
Escuela 9	<i>NuevoVen</i> , Editorial Edelsa	✓
Escuela 10	No ofrecen curso de español	-
Escuela 11	No ofrecen curso de español	-

Escuela 12	<i>Etapas Plus</i> , Editorial Edinumen	✓
Escuela 13	<i>Aula Internacional</i> , Editorial Difusión	✓
Escuela 14	<i>Gente Hoy</i> , Editorial Difusión	✓

Cuadro 1 – Escuelas de idiomas y sus LDs

Entre las catorce escuelas contactadas, obtuvimos dos que no ofrecían curso de español y otras dos que elaboraban su material propio, aunque no lo hicieran según los niveles de referencia. De cualquier manera, la mayoría de los institutos –nueve– trabajan con materiales didácticos orientados por el MCER. Así, obtuvimos como más utilizados los libros *Gente Hoy* y *Aula Internacional*, cada uno adoptado por tres instituciones diferentes. En las dos subsecciones que siguen, describiremos los dos libros que analizamos en este trabajo.

3.1.1 *Gente Hoy 2*

La colección *Gente Hoy* (2014) de la editorial Difusión es una actualización del libro *Gente*, que fue el primer manual de enseñanza de español basado en un enfoque por tareas. Está dividido en tres tomos: *Gente Hoy 1* (niveles A1 y A2), *Gente Hoy 2* (B1) y *Gente Hoy 3* (B2). Esta colección sigue el enfoque por tareas y propone videos de entrada para cada unidad, además de la incorporación de internet como herramienta para buscar muestras de la lengua para el trabajo en clase. Así, en las primeras páginas de *Gente Hoy 2* (nivel B1), tituladas *Introducción*, hay un guía de uso del material, explicando qué modificaciones se hicieron en relación con el original *Gente*, y cómo el libro debe ser utilizado.

Al inicio de cada unidad, hay imágenes y textos que ofrecen un primer contacto con los temas y con el vocabulario de la unidad; este apartado se llama *entrar en materia*. En seguida, hay un segundo apartado llamado *en contexto*, donde se presentan documentos con imágenes, textos escritos y orales similares a situaciones reales. El tercer apartado de cada unidad se llama *formas y recursos*, donde hay un cuadro amarillo en el que se ofrecen aspectos gramaticales, su uso y para qué sirven en la comunicación. Es justamente en este apartado en el que se hace una especie de resumen de algunas formas fijas que ya aparecieron en las primeras páginas y que seguirán siendo desarrolladas a lo largo de la unidad. La imagen de abajo (imagen 1) es un

ejemplo de este apartado. En ella se ofrece un resumen de formas fijas para hacer valoraciones y descripciones.

VALORAR ESPECTÁCULOS

- ¿Habéis visto *Piratas del Caribe*?
- Yo no la he visto.

<ul style="list-style-type: none"> ■ Yo sí, es... 	buenísima/divertidísima/ genial... (bastante) buena/ interesante... un rollo. muy mala.
--	--

- Yo sí, está... (muy/bastante) bien/mal.

<ul style="list-style-type: none"> ■ A mí 	me encantó. me gustó (mucho/bastante...) no me gustó nada.
--	--

- Es un tipo de

concierto teatro cine música	que me entusiasma. que no soporto.
---------------------------------------	---------------------------------------
- No soporto ese tipo de

películas. teatro.	
-----------------------	--

DESCRIBIR UNA PELÍCULA

- Es

una comedia. un drama/thriller. una película de acción/guerra/ terror/aventuras/ ciencia ficción. romántica. policiaca.	
---	--
- El director es
Es una película de Alejandro Amenábar.
- El protagonista es Antonio Banderas.
- Sale Salma Hayek.
- Trata de
- Va de

un chico que quiere bailar...	
-------------------------------	--

PONERSE DE ACUERDO PARA HACER ALGO

Preguntar a los demás

- ¿Adónde podemos ir?
- ¿Qué te/le/os/les apetece hacer?
- ¿Adónde te/le/os/les gustaría ir?

Proponer

QUEDAR/QUEDARSE

- ¿Quedamos en la Puerta del Sol a las ocho?
- Esta tarde me quedo en casa estudiando.

DESEOS DE HACER ALGO

- Me gustaría

dormir todo el día. ir a nadar.	
------------------------------------	--
- Me apetece

ir a un concierto de jazz. ver esa película.	
---	--

Imagen 1 – formas y recursos. Fuente: *Gente Hoy 2*, Editorial Difusión.

Además de esas tres primeras secciones (*entrar en materia*, *en contexto* y *formas y recursos*), hay también en cada unidad dos apartados más: *tareas*, donde hay actividades para realizar en cooperación, y *mundos en contacto*, donde hay textos con información sobre la cultura hispanohablante.

3.1.2 *Aula Internacional 3 Nueva edición*

El manual *Aula Internacional Nueva edición*, del año 2014, también es una colección de la editorial Difusión, y una actualización del manual *Aula Internacional*. Así, la nueva edición se presenta en sus primeras páginas (tituladas *Cómo es Aula Internacional Nueva edición*) como una herramienta “moderna, eficaz y manejable con la que llevar al aula de español enfoques comunicativos más avanzados”, a la cual le agregaron – con base en sugerencias de los usuarios – nuevos recursos gráficos y las nuevas tecnologías de la información. El curso completo está dividido en cinco tomos: *Aula Internacional 1* (A1), *Aula Internacional 2* (A2), *Aula Internacional 3* (B1), *Aula Internacional 4* (B2.1) y *Aula Internacional 5* (B2.2).

El tomo 3, que se refiere al nivel B1, está dividido en 12 unidades, y al final contiene dos apartados: uno llamado *más ejercicios*, donde hay ejercicios específicos para cada unidad, y otro llamado *más gramática*, donde hay explicaciones y ejemplos gramaticales. Según está explicado en sus primeras páginas, sus unidades están divididas en cinco partes: *empezar*, *comprender*, *explorar y reflexionar*, *practicar y comunicar* y *viajar*.

En la sección *empezar*, explica qué tarea van a realizar los estudiantes y qué recursos comunicativos, gramaticales y léxicos van a incorporar. Además, sirve para que los alumnos entren en la temática de la unidad. El apartado *comprender* se presenta en dos páginas, donde hay textos y documentos variados que contextualizan los contenidos lingüísticos y comunicativos básicos de la unidad. Ya en las cuatro páginas reservadas para *explorar y reflexionar*, se propone que los estudiantes realicen un trabajo activo de observación de la lengua a partir de muestras o pequeños *corpus*. En este apartado, el manual propone que el alumno descubra a través de los textos el funcionamiento de la lengua en sus diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, etc.), y que refuercen su conocimiento explícito de la gramática.

De esas cuatro páginas, la última es una página amarilla en la cual se presentan esquemas funcionales y gramaticales a modo de consulta. El objetivo de esta página es ofrecer una aproximación entre lo comunicativo y el uso de la gramática. La imagen abajo (imagen 2) muestra este apartado en la unidad 1 del libro, donde se ofrecen estructuras fijas como perífrasis verbales (por ejemplo, *llevar + gerundio* para indicar

duración, o *dejar de + infinitivo* para hablar de acciones interrumpidas), y léxico de trabajo (como *estar al mando de una empresa*).

1

HABLAR DE LA DURACIÓN

HACE + CANTIDAD DE TIEMPO + QUE + VERBO

- *Hace más de tres años que vivo en España. ¿Y tú?*
- Yo, *hace ocho años.*

DESDE HACE + CANTIDAD DE TIEMPO

No veo a Carlos desde hace un año.

MARCAR EL INICIO DE UNA ACCIÓN

DESDE + FECHA

- *¿Desde cuándo estudias español?*
- *Desde enero.*

DESDE QUE + VERBO

- *Está en Granada desde que empezó el curso.*
- *Desde que ha aprobado el examen, está más tranquila.*

LOCALIZAR UNA ACCIÓN EN EL TIEMPO

PRETÉRITO PERFECTO / INDEFINIDO + HACE + CANTIDAD DE TIEMPO

- *Ha conseguido el trabajo hace muy poco tiempo, ¿no?*
- *Sí, hace solo un par de meses, creo.*

LÉXICO: EL TRABAJO P. 161, E.J. 19-21

PERSONAS		
candidato/-a	director/-a	trabajador/-a
EMPRESAS		
la sede de	una empresa	una empresa de : exportación
la filial de	:	: transporte
CONTRATOS		
contrato	: indefinido	
	: temporal	
	: a tiempo parcial	
COSAS QUE HACEMOS		

PERÍFRASIS

Una perífrasis es una combinación de dos verbos, uno en forma personal y el otro en forma no personal (infinitivo, gerundio o participio), a veces unidos por una preposición.

- 1) **LLEVAR + GERUNDIO**
Esta perífrasis sirve para expresar la duración de una acción.
Lleva más de siete años saliendo con Marta.
(= Hace más de siete años que sale con Marta.)
- 2) **EMPEZAR A + INFINITIVO**
Expresa el inicio de una acción.
• *¿Cuándo empezaste a trabajar aquí?*
◦ En mayo de 2000.
- 3) **SEGUIR + GERUNDIO**
Expresa la continuidad de una acción.
Seguimos yendo al cine una vez a la semana.
- 4) **VOLVER A + INFINITIVO**
Expresa la repetición de una acción.
• *¿Has vuelto a tener problemas con el coche?*
◦ Por suerte, no. Ahora funciona perfectamente.
- 5) **DEJAR DE + INFINITIVO**
Expresa la interrupción de una acción.
Dejé de estudiar a los dieciséis años.
- 6) **ACABAR DE + INFINITIVO**
Sirve para referirse a una acción que ha sucedido recientemente.
Acabo de conseguir el trabajo de mi vida.
- 7) **TERMINAR DE + INFINITIVO**
Expresa el fin de una acción.
He terminado de leer el libro que me regalaste.

Imagen 2 – esquemas funcionales y gramaticales. Fuente: *Aula Internacional 3 Nueva Edición*, Editorial Difusión.

Los dos últimos apartados de cada unidad, *practicar y comunicar* y *viajar*, se dedican, respectivamente, a la práctica lingüística y comunicativa incluyendo propuestas de trabajos, y a contextualizar y comprender mejor la realidad cotidiana de los países de habla hispana.

Respecto a esos apartados amarillos que ambos libros presentan, no consideramos la totalidad de las expresiones que ofrecen para nuestro análisis. Eso porque, en su mayoría, registran expresiones fijas que se refieren a cómo expresar opinión, gusto, disgusto, preferencias, concordancia o discordancia. En la taxonomía de Corpas Pastor (1996) algunas de esas expresiones no aparecen contempladas como UFs. Sin embargo, sabemos que algunos autores las consideran en sus clasificaciones fraseológicas. Por ejemplo, Tagnin (1989) clasifica esas expresiones como unidades del

nivel de la convencionalidad, más específicamente, del nivel pragmático de la convencionalidad, esto es, del uso de la lengua. De este modo, la autora llama de *gambitos de estructuración semántica* y *gambitos de señalización de contexto social* las expresiones cuya función es indicar opinión (creo que..., me parece que...), restricción (sí, pero..., es que...), digresión (antes que me olvide...), sugerencia (¿qué te parece?), deseo de tomar/mantener/pasar el turno de habla, etc.

Aunque Tagnin (1989) propone una taxonomía para esas expresiones pragmáticas de ordenación del discurso, no las consideraremos en este trabajo, puesto que creemos que estas expresiones son bastante trabajadas y fijadas en los LDs y, por lo tanto, en las clases de ELE. Además, los dos materiales que analizamos ofrecen una organización muy sistemática de esas expresiones con un propósito didáctico de fijación, como se puede ver en los apartados amarillos ofrecidos al final de cada unidad.

Una vez presentados los libros, explicaremos cómo se hizo la recogida de datos en cada uno de ellos.

3.2 LA RECOGIDA DE DATOS

Para recoger nuestros datos en los libros (las UFs presentes en cada uno), hicimos una lectura completa, esto es, de todas las unidades encontradas, subrayamos las que consideramos UF a partir de la taxonomía de Corpas Pastor (1996) presentada anteriormente. Así, separamos todas las unidades que encontramos⁴ en los dos libros y las clasificamos entre las tres esferas propuestas por la autora: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos. De este modo, no tuvimos en cuenta únicamente las UFs presentadas en los apartados amarillos de ambos libros, como explicamos antes, sino que consideramos el texto completo de los dos. Decidimos analizar apenas el libro del alumno, una vez que se trata del material que guía tanto al alumno cuanto al profesor y su clase.

En el caso de las colocaciones (esfera II), cuando teníamos dudas si se trataba o no de una colocación, utilizamos el CORPES XXI como criterio de evaluación, y el filtro *coaparición* que ofrece un índice llamado *Mutual Information* (MI). El MI es un índice calculado con las probabilidades de que dos palabras aparezcan juntas o

⁴ En el apéndice se encuentran los cuadros con todas las UFs recogidas en los libros.

separadas, e indica si existe una asociación genuina entre ellas, es decir, si hay entre ellas una afinidad semántica. De este modo, el MI (CHURCH; HANKS, 1961, traducción nuestra) está directamente relacionado al criterio de coaparición, como Corpas Pastor (1996) describe en su Manual. En términos simples, la fórmula del índice MI dice que si dos puntos (x) y (y) – en este caso palabras – tienen probabilidades $P(x)$ y $P(y)$, su *mutual information* es definida por $I(x, y) = \log^2 P(x, y)/P(x)P(y)$.

De esta manera, el MI compara la probabilidad de que (x) y (y) se observen juntos (la llamada probabilidad conjunta: $P(x, y)$) con la probabilidad de que (x) y (y) se observen independientemente ($P(x) P(y)$). Así, si existe una asociación genuina entre (x) y (y) entonces la probabilidad conjunta de $P(x, y)$ será mucho mayor en chances que $P(x) P(y)$ y, consecuentemente, mayor que cero.

Por otro lado, en el caso de que no exista una relación genuina entre (x) y (y), entonces $P(x, y)$ será igual o semejante a $P(x) P(y)$ y, por lo tanto, igual o semejante a cero. Para calcular todas las probabilidades (conjuntas o independientes), se normaliza sobre el número del tamaño total del *corpus* que se usa para análisis. La imagen abajo (imagen 3) ilustra la fórmula del MI⁵.

<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 10px;"> $I(x,y)$ </div> <div style="text-align: center;"> $= \frac{\log^2 [P(x,y)]^*}{P(x).P(y)^{**}}$ </div> <div style="margin-left: 10px;"> \Rightarrow Probabilidad de observarse (x) e (y) juntas </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center; margin-right: 10px;"> \Downarrow Mutual Information de las palabras (x) e (y) </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 10px;"> $P(x).P(y)$ </div> <div style="margin-left: 10px;"> \Rightarrow Probabilidad de observarse (x) e (y) separadas </div> </div>
<p>Si existe una asociación genuina entre (x) e (y), entonces \Rightarrow CRITÉRIO SEMÁNTICO</p> <p style="text-align: center;"> $P(x,y) > P(x)(y)$ y, por consiguiente, $I(x,y) > 0$ </p>

Cuadro 2 – Fórmula del *Mutual Information*

Para ejemplificar como esa herramienta fue útil en nuestro trabajo, mostraremos una combinación que encontramos en el libro y utilizamos el CORPES XXI para clasificarla como colocación.

⁵ MACHADO, M. *Complementando os dicionários do espanhol: o uso do CREA*, presentado en XXV Salão de Iniciação Científica UFRGS (2013).

En la unidad 6 del libro *Aula Internacional*, aparecía la expresión *cambiar radicalmente*. Como no sabíamos si se trataba, de hecho, de una colocación, utilizamos el CORPES XXI y el MI para descubrir. De este modo, buscamos la base de la posible colocación (el verbo *cambiar*) y aplicamos el filtro *coaparición* del *corpus*. La imagen abajo (imagen 4) ilustra el resultado.



Corpus del Español del Siglo XXI
(CORPES)

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Concordancias | **Coapariciones** | Configuración | Ayuda | Modo d

Lema: Clase de palat

Origen: (Todos) América España

Coapariciones Nueva consulta

	Clase	Freq	MI
toma	sustantivo	47	10,72
radicalmente	adverbio	589	10,32
pañal	sustantivo	200	9,23
drásticamente	adverbio	121	9,23
pañales	sustantivo	129	9,05
llantar	verbo	10	8,87
fisonomía	sustantivo	72	8,75
de la noche a la mañana	adverbio	72	8,43
dramáticamente	adverbio	42	8,34
sustancialmente	adverbio	101	8,14
bruscamente	adverbio	101	8,09
vertiginosamente	adverbio	18	8,01

Imagen 3 – CORPES XXI. Fuente: www.rae.es

Así pues, a través del CORPES XXI y del índice MI pudimos confirmar que *cambiar radicalmente* se trata de una colocación. En la imagen, vemos que no sólo el índice de frecuencia es altísimo (589), sino que también lo es el MI (10,32), ofreciendo el colocativo *radicalmente* como uno de los principales resultados para la base *cambiar*. Además, el MI demuestra numéricamente la afinidad semántica que existe entre esas dos palabras, lo que justifica su aparición conjunta en el discurso.

Con la aplicación de estos procedimientos identificamos 80 UFs. Enseguida, las clasificamos a partir de la propuesta de Corpas Pastor (1996) y cuantificamos los distintos tipos. El análisis cualitativo se hizo considerando el tratamiento dado a las UFs en los textos y ejercicios. A continuación, presentamos el análisis y los resultados cuantitativos y cualitativos a que hemos llegado.

4 ANÁLISIS DE LOS DATOS

La primera parte de nuestro análisis consistió en clasificar las 80 UFs recogidas entre las tres esferas propuestas por Corpas Pastor (1996). Para hacer una clasificación más adecuada consideramos la función de la expresión en el contexto que aparecía registrada. El contexto es importante para determinar si una expresión se trata, de hecho, de una UF o si se trata de una simple combinación de palabras. Por ejemplo, las combinaciones *trapos sucios* (imagen 4) y *lo nuestro* (imagen 5) adquieren un significado diferente conforme el contexto en que están inseridas. La expresión *trapos sucios* no se refiere, de hecho, a pedazos de tela o ropas sucias, sino que, cuando utilizada en un contexto familiar, adquiere el significado de problemas familiares. Lo mismo en relación a *lo nuestro*, que adquiere un valor equivalente a la relación amorosa entre dos personas cuando se utiliza en un contexto de relaciones.



Imagen 4 – *trapos sucios*. Fuente: Aula Internacional 3 Nueva Edición, Editorial Difusión.



Imagen 5 – *lo nuestro*. Fuente: *Gente Hoy 2*, Editorial Difusión.

De esa manera, analizar el contexto es fundamental, puesto que muchas veces es lo que determina si una combinación de palabras adquiere el valor de una UF.

A partir de la clasificación de las UFs realizamos un análisis cuantitativo y cualitativo. En lo que se refiere a los resultados cuantitativos, tras la lectura y el análisis de los textos completos de los dos libros, clasificamos las UFs obtenidas entre las tres esferas fraseológicas. El cuadro abajo (cuadro 2) demuestra los resultados que obtuvimos entre los libros *Aula Internacional Nueva Edición B1* y *Gente Hoy 2*.

	<i>Aula Internacional</i>	<i>Gente Hoy</i>
ESFERA I – colocaciones	32	21
ESFERA II – locuciones	12	8
ESFERA III – enunciados fraseológicos	5	2
Total de UFs	49	31

Cuadro 3 – resultados numéricos totales de UFs obtenidas

Con eso, vemos que el libro *Aula Internacional* presentó un número considerablemente mayor de UFs en relación a *Gente Hoy*: 49 UFs en el primero frente a 31 UFs en el segundo. Por otro lado, los resultados numéricos demuestran una mayor presencia de colocaciones, seguida de las locuciones y los enunciados fraseológicos, que aparecieron considerablemente en menor número.

En cuanto a las colocaciones de la esfera I, en el libro *Aula Internacional Nueva Edición B1*, de las 49 UFs obtenidas 32 eran colocaciones, y en el libro *Gente Hoy* del total de 31 UFs, 21 eran colocaciones. De este modo, en los dos libros, las colocaciones fueron el tipo de UF de mayor presencia, constituyendo un 64% del total de UFs de *Aula Internacional*, y un 67% de *Gente Hoy*. En el cuadro abajo (cuadro 3) ofrecemos ejemplos de algunas colocaciones y sus subtipos (Corpas Pastor, 1996) obtenidas entre los dos libros.

ESFERA I – colocaciones	
Verbo + sustantivo (sujeto)	<i>Producirse catástrofes; erradicar la pobreza</i>
Verbo + [+preposición] + sustantivo (objeto)	<i>Fomentar hábitos; estrechar lazos</i>
Sustantivo + preposición + sustantivo	<i>Par de días; empoderamiento de la</i>

	<i>mujer</i>
Verbo + adverbio	<i>Cambiar radicalmente; llevarse mal</i>
Sustantivo + adjetivo/sustantivo	<i>Horas muertas; polígonos industriales</i>

Cuadro 4 – Ejemplos de UF's de la esfera I

En relación con la clasificación de las colocaciones, hemos encontrado estructuras de cinco subtipos de los seis propuestos por Corpas Pastor (1996). Sin embargo, no obtuvimos en ninguno de los dos libros las colocaciones del subtipo adjetivo + adverbio. Por otro lado, las estructuras que más aparecieron, tanto en *Aula Internacional* como en *Gente Hoy*, fueron las colocaciones de base verbal: verbo + sustantivo (sujeto); verbo + [+preposición] + sustantivo (objeto), y verbo + adverbio. El cuadro (cuadro 4) abajo demuestra los resultados numéricos para cada subtipo de colocación presente en los dos materiales didácticos.

ESFERA I – colocaciones	<i>Aula Internacional</i>	<i>Gente Hoy</i>
Verbo + sustantivo (sujeto)	9	5
Verbo + [+preposición] + sustantivo (objeto)	10	6
Sustantivo + preposición + sustantivo	1	4
Verbo + adverbio	6	5
Sustantivo + adjetivo/sustantivo	6	1

Cuadro 5 – Resultados numéricos de los subtipos de colocaciones

Esos resultados numéricos demuestran, por un lado, un abordaje deficitario de algunos subtipos, como las colocaciones sustantivo + preposición + sustantivo en el libro *Aula Internacional*, y sustantivo + adjetivo/sustantivo en el libro *Gente Hoy*, además de la ausencia, como dicho antes, de las colocaciones adjetivo + adverbio. Por otro lado, el hecho de que la esfera I constituya más del 60% de las UF's en los dos libros puede indicar que se trate del tipo de UF de mayor variedad de estructuras en la lengua en comparación con los demás. Por otro lado, en función de esa gran variedad, los resultados también sugieren la necesidad de un abordaje pedagógico más específico sobre las colocaciones en la enseñanza de la lengua, algo que la enseñanza de ELE aún carece.

En lo que respecta a las locuciones de la esfera II, obtuvimos locuciones de seis subtipos de los siete que propone Corpas Pastor (1996). Sin embargo, no encontramos locuciones prepositivas en ninguno de los libros. El cuadro abajo (cuadro 5) ofrece ejemplos de cada subtipo de locución de los dos libros analizados.

ESFERA II – locuciones	
Locución nominal	<i>Lo nuestro</i>
Locución clausal	<i>Morirse de la risa</i>
Locución conjuntiva	<i>De hecho</i>
Locución adverbial	<i>Cada dos por tres</i>
Locución verbal	<i>Echar una mano</i>
Locución adjetiva	<i>Ser negado para</i>

Cuadro 6 – Ejemplos de UF's de la esfera II

Sobre los resultados numéricos, como ya demostramos en el cuadro 2, el libro *Aula Internacional* presentó 12 locuciones de un total de 49 UF's, mientras que *Gente Hoy* presentó 8 de un total de 31 UF's. Por lo tanto, la esfera II constituye el 24% del total de UF's obtenidas para el primer libro, y el 25% para el segundo.

Así como en las colocaciones, observamos un porcentaje semejante de la presencia de locuciones entre ambos libros, lo que podría indicar que las locuciones son UF's que constituyen un grupo más restricto que las colocaciones. Sin embargo, a través de los números observamos una bajísima variedad de los subtipos de locuciones que cada libro presenta. El cuadro abajo (cuadro seis) ofrece la relación numérica de cada subtipo de locuciones presentes en los dos libros.

ESFERA II – locuciones	<i>Aula Internacional</i>	<i>Gente Hoy</i>
Locución nominal	2	0
Locución clausal	1	0
Locución conjuntiva	3	0
Locución adverbial	3	2
Locución verbal	3	4
Locución adjetiva	0	2

Cuadro 7 – Resultados numéricos de los subtipos de locuciones

Con eso, vemos que algunos subtipos de locuciones siquiera aparecen registradas en los libros, como las locuciones adjetivas en *Aula Internacional*, y las locuciones nominales, clausales y conjuntivas en *Gente Hoy*. Por otro lado, observamos que las locuciones que más aparecieron fueron las locuciones verbales (3 en *Aula Internacional* y 4 en *Gente Hoy*) y las adverbiales (3 en *Aula Internacional* y 2 en *Gente Hoy*).

Por fin, los enunciados fraseológicos de la esfera III fueron las UF's con menor aparición en los dos libros, representando aproximadamente un 10% en ambos. Xatara (2001) reconoce la importancia de la enseñanza de los enunciados fraseológicos, puesto que no sólo forman parte de la sabiduría popular, sino que también expresan sentimientos, emociones, y sutilezas en la forma de pensar de los hablantes nativos.

Sin embargo, a pesar de los diversos estudios que subrayan la importancia de la fraseología y, en especial, de los enunciados fraseológicos en la enseñanza de una lengua, esta esfera parece ser la menos considerada en los materiales didácticos. Teer (2014) hace un análisis de la presencia de los enunciados fraseológicos en libros didácticos de la educación secundaria en Brasil y llega a resultados⁶ muy semejantes a los que obtuvimos en nuestro estudio: la esfera III es la menos presente en los libros didácticos.

El cuadro abajo (cuadro 7) muestra ejemplos de los enunciados fraseológicos que obtuvimos.

ESFERA III enunciados fraseológicos		
PAREMIAS	Enunciado de valor específico	<i>Prometer el oro y el moro</i>
	Refrán	<i>No morir en el intento</i>
FÓRMULAS	Fórmula de apertura y cierre	<i>Ya veremos</i>
RUTINARIAS	Fórmula de solidaridad	<i>¡Qué rollo!</i>
	Fórmula de transición	<i>¿De parte de quién?</i>
	Fórmula de consentimiento	<i>¡Ya lo ves!</i>

Cuadro 8 – Ejemplos de UF's de la esfera III

⁶La autora encontró siete enunciados fraseológicos, entre tres volúmenes del libro *Enlaces*, ofrecido por el gobierno de Brasil para la enseñanza secundaria por el Plan Nacional del Libro Didáctico (PNLD).

Sobre los resultados numéricos de la esfera III, obtuvimos 5 enunciados fraseológicos en el libro *Aula Internacional* y 2 en *Gente Hoy*. El cuadro 8 demuestra los enunciados fraseológicos para cada uno de los subtipos.

ESFERA III – enunciados fraseológicos	<i>Aula Internacional</i>	<i>Gente Hoy</i>
Parecias	1	1
Fórmulas rutinarias	5	1

Cuadro 9 – Resultados numéricos de los subtipos de enunciados fraseológicos

Como los resultados numéricos indican, las parecias – subclasificación de los enunciados fraseológicos que, a su vez, se divide en enunciados de valor específico, refranes y citas – fueron las UF de menor aparición en la tercera esfera. Ese bajísimo índice de aparición revela, de alguna manera, un desinterés por parte de estos libros didácticos en lo que se refiere a la fraseología de forma general, puesto que es en la subclase de las parecias que encontramos dichos, refranes y expresiones idiomáticas llenas de significados específicos y culturales de la lengua. Aunque los libros didácticos no las aborden, las parecias son una parte riquísima de la lengua española. Un ejemplo de eso, es el proyecto *Refranero Multilíngue del Instituto Cervantes*, que ya ofrece una lista de más de 200 parecias del español y sus equivalentes en otras lenguas como alemán, ruso, portugués, italiano, inglés, griego, etc.⁷

Además del análisis cuantitativo, también hemos hecho un análisis cualitativo, buscando describir la manera cómo los dos libros abordan las UF que presenta. Observamos que, en la gran mayoría de los casos, los libros no vuelven su atención para las expresiones fijas, sino que solamente las presentan en los textos, esto es, sin explicarlas ni retomarlas después. Las imágenes 6, 7 y 8 son ejemplos de ese tipo de tratamiento.

⁷Disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>

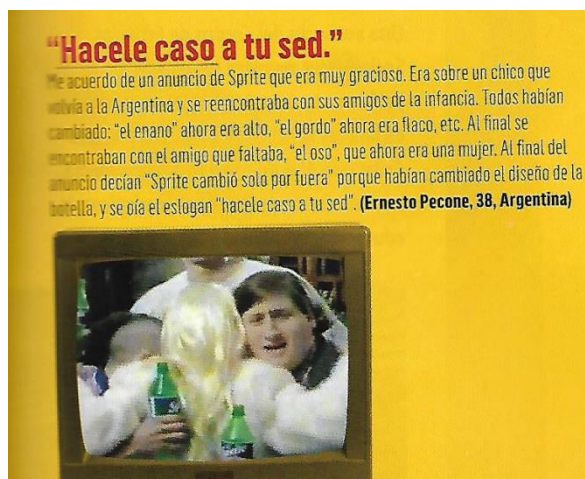


Imagen 6 – ejemplo del tratamiento de UFs. Fuente: *Gente Hoy 2*, Editorial Difusión.

Este texto titulado *hacele caso a tu sed* habla del comercial de una marca de gaseosa, y aparece en una actividad sobre comerciales famosos que marcaron época, pero no se hace ninguna referencia más específica sobre la expresión ni tampoco se explica su significado y posibilidades de uso.

2. ¿QUÉ SABES DE LOS ESPAÑOLES? P. 172, E.J. 14

A. ¿Qué crees que hacen la mayoría de los españoles en las situaciones que plantea este cuestionario? Puedes marcar más de una opción o no marcar ninguna y proponer otra. Luego, coméntalo con un compañero.

CÓMO RELACIONARSE EN ESPAÑA Y NO MORIR EN EL INTENTO

1. Un español te invita a una fiesta. Te ha dicho que empieza a las 23 h.

☐ a. Llegas a las 23 h.

2. Unos amigos españoles te han invitado a comer en su casa.

☐ a. Al día siguiente, llamas por teléfono o envías una tarjeta para dar las gracias.

Imagen 7 – ejemplo del tratamiento de UFs. Fuente: *Aula Internacional 3 Nueva Edición*, Editorial Difusión.

La imagen 7 reproduce orientaciones de cómo relacionarse en España y tener éxito, y se usa la UF *no morir en el intento*. Como en el caso anterior, no se llama la atención para la expresión en ningún momento, ni hay referencia a su sentido y uso. Además, esas son las únicas situaciones en que se registran esas UFs, es decir, no hay ejercicios o textos que las repitan después.

Si retomamos Leffa (2000), el autor recomienda que la enseñanza de vocabulario parta de un enfoque contextualizado, ya que las palabras adquieren significados según la compañía de otras palabras. De esa manera, es muy interesante que el libro presente las UFs siempre de forma contextualizada, de manera que el alumno pueda comprenderlas en sus situaciones de uso.

Por otro lado, Leffa (2000) también habla sobre el aprendizaje incidental e intencional de léxico. En el caso de la LE, el desarrollo lexical parte normalmente de un aprendizaje intencional, en un primer momento, y luego pasa a un desarrollo incidental, no planeado, que ocurre a través de la lectura y de la inferencia. Sin embargo, el autor hace hincapié en las limitaciones del enfoque incidental en la enseñanza de vocabulario, y defiende que un desarrollo pleno de las expresiones propias de una lengua deba estar vinculado a una enseñanza explícita y directa. Por eso, sugiere que cuanto más experiencias el aprendiz tenga con una expresión, mejor será su fijación y más chances tendrá de integrarse a su memoria. No obstante, a pesar de que la gran mayoría de las UFs presentes en los dos libros aparezcan siempre contextualizadas, ese segundo momento de fijación explícita y directa no se propone. De esa manera, el alumno tiene apenas un contacto con aquella expresión, y podrá simplemente pasar de largo y no la adquirirá como parte de su vocabulario.

En algunas situaciones, los libros retomaban algunas UFs, como en las páginas amarillas (imágenes 1 y 2) o en algunas actividades, pero siempre con un enfoque gramatical, y nunca de uso o significado. Por ejemplo, la actividad propuesta en la imagen abajo (imagen 8) retoma la expresión *hacerse socio*, e incluso deja muy claro que se trata de una expresión.

D. Fíjate en la expresión *hacerse socio*.
¿Puedes escribir la forma de **usted** en imperativo negativo?

(tú)	no te hagas socio
(usted)

Imagen 8 – ejemplo de ejercicio con UF. Fuente: *Aula Internacional 3 Nueva Edición*, Editorial Difusión.

Observamos que el objetivo de retomar la expresión no es discutir su significado, o – ya que se trata de un significado bastante transparente – discutir por qué en español decimos *hacerse* socio y no *tornarse* socio (como sería en portugués, por ejemplo), sino que el objetivo es de orden puramente gramatical: trabajar el modo imperativo.

Siguiendo la propuesta de Leffa (2000), es importante que la UF aparezca repetida, pues aumenta la posibilidad de que se fije en la memoria del aprendiz. No obstante, nos parece que discutir la afinidad semántica (en un lenguaje y términos adecuados a la situación pedagógica) entre el verbo “hacerse” y el sustantivo “socio” también podría ser útil para que el alumno percibiera que se trata de una forma fija y que debería aprenderla y utilizarla como un bloque.

Un ejemplo de actividad que propone una reflexión acerca de expresiones es el texto de la imagen abajo (imagen 9), del libro *Aula Internacional*, titulado “ocho cosas que debes tener en cuenta en España”. En el texto, además de informaciones comportamentales, se incluyen también expresiones, como el uso de *¡qué bonito!* cuando se gana un regalo, o *¿de parte de quién?* cuando se contesta el teléfono, o *pagar a escote* para dividir la cuenta en una situación informal. Se trata de una actividad muy interesante, porque además de presentar UFs contextualizadas, permite hacer una reflexión sobre sus situaciones de uso y significados. Sin embargo, entre los dos libros, esa fue la única actividad de ese tipo que encontramos.



Imagen 9 – ejemplo del tratamiento de UFs. Fuente: *Aula Internacional 3 Nueva Edición*, Editorial Difusión.

A modo de síntesis, el análisis de los distintos tipos de presentación de UFs, permite observar que ambos libros no ofrecen un tratamiento sistemático de la fraseología, ni tampoco proponen reflexiones sobre el tema. Muchas veces, como en los ejemplos de las imágenes 4, 5, 6 y 7, los libros registran UFs, pero no explican sus significados, no las retoman después, y ni tampoco proponen una reflexión sobre ese tipo de expresión. Sin embargo, nos parece interesante registrar que el libro *Aula Internacional*, al final de cada unidad, presenta un apartado llamado “en construcción”, en el que se propone – entre otros aspectos – una reflexión y un espacio para apuntes de palabras y expresiones que el alumno haya aprendido o conocido en aquella unidad. La imagen abajo (imagen 10) muestra ese apartado.

EN CONSTRUCCIÓN

¿Qué te llevas de esta unidad?

Lo más importante para mí:

Palabras y expresiones:

Algo interesante sobre la cultura hispana:

Quiero saber más sobre...

Cómo voy a recordar y practicar lo que he aprendido:

ciento diecisiete | 117

Imagen 10 – apartado *en construcción*. Fuente: *Aula Internacional 3 Nueva Edición*, Editorial Difusión.

Aunque el libro presenta la gran mayoría de las UFs en textos y no las retoma después para estimular su fijación, nos parece interesante que proponga un espacio específico

para palabras y expresiones nuevas que el alumno haya aprendido en la unidad. Parece ser un espacio de registro y sistematización del léxico aprendido. Además, creemos que el profesor tiene un rol muy importante en esa tarea, ya que partirá de él, o deberá partir, la iniciativa de proponer a los estudiantes el registro y una reflexión sobre las expresiones fijas.

Con los resultados obtenidos, hemos logrado el objetivo propuesto de analizar las UFs en LDs de ELE, tanto en una perspectiva cuantitativa como cualitativa.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Nuestro objetivo con este trabajo fue analizar cómo los LDs que siguen el MCER incluyen y abordan la fraseología en el nivel B1, puesto que es el nivel previsto para que los alumnos empiecen a entrar en contacto con las expresiones fijas de la lengua, de acuerdo con el PCIC (2007). Para eso, tomamos como *corpus* de investigación los libros *Aula Internacional 3 Nueva Edición* y *Gente Hoy 2*, ambos de nivel B1.

Tras identificar las UFs en estos libros, las clasificamos, según la propuesta de Corpas Pastor (2010). En cuanto al análisis cuantitativo, observamos que las UFs de la primera esfera, esto es, las colocaciones, fueron las de mayor frecuencia, constituyendo más del 60% del total de UFs. En seguida, identificamos en mayor número las locuciones de la esfera 2, representando aproximadamente el 25% del total de UFs. Por fin, en menor número, están los enunciados fraseológicos de la esfera 3, que sumaron un 10% del total.

En lo que se refiere al análisis cualitativo de las UFs, observamos, en ambos libros, la falta de un tratamiento sistemático que proponga una fijación y una concientización del aprendiz sobre la fraseología. A excepción del texto que mostramos en la imagen 9 del libro *Aula Internacional*, que explica el uso y significado de algunas expresiones fijas, y los apartados amarillos de ambos libros, todas las otras UFs aparecían en textos, sin que los ejercicios las trabajaran o retomaran después, de manera que se propusiera una discusión sobre sus significados, sus usos y su fijación en la memoria lexical de los alumnos. Estos hallazgos, de acuerdo con Leffa (2000), nos permiten concluir que los dos libros ofrecen un enfoque incidental de la fraseología. Sin embargo, en nuestra opinión – y siguiendo este mismo autor – las UFs requieren un enfoque de aprendizaje intencional, puesto que cuantas más experiencias el aprendiz tenga con una expresión fija, mayor serán las chances de que las memorice.

A partir de los análisis cuantitativo y cualitativo de la fraseología en los libros, pudimos llegar a algunas conclusiones. El hecho de que las colocaciones sean las UFs más frecuentes nos lleva a pensar en la necesidad de un tratamiento más sistemático y consciente de esas unidades. A pesar de ser expresiones que contienen un significado transparente, son estructuras que están fijadas en la lengua y su uso permite que el aprendiente se exprese de forma más exacta en la lengua extranjera, de modo que se

promueva cada vez más su competencia comunicativa. Lo mismo se aplica a las UF's de las esferas 2 y 3, aunque en estas se presenta la necesidad de una reflexión sobre sus significados, ya que son expresiones cuyo sentido no se deduce por la suma individual de los significados de cada palabra que las constituyen. Creemos muy preocupante el bajísimo índice de UF's de la tercera esfera. Nos parece fundamental el aprendizaje de enunciados fraseológicos, no sólo porque constituyen un acervo cultural riquísimo de la lengua, sino también porque reflejan las costumbres, las creencias y el modo de pensar de los hablantes nativos de la lengua extranjera que se está aprendiendo.

Por todo ello, siguiendo el enfoque de la fraseodidáctica, creemos que la fraseología debería aparecer desde el inicio del proceso de aprendizaje, y no estar reservada apenas para los niveles finales, al contrario de lo que proponen el MCER y el PCIC (2007). Nos parece fundamental que los alumnos sean conscientes, desde los primeros niveles, de que el aprendizaje de la lengua no se da palabra por palabra, sino por bloques semiconstruidos de palabras que estarán íntimamente relacionados a los diferentes contextos de uso, y que les permitirán una mejor expresividad en la lengua extranjera. Por estas razones, creemos que los libros deberían proponer más discusiones acerca de las expresiones fijas, además de traer ejercicios que promuevan su comprensión y fijación, y no solo usarlas como pretexto para reflexiones gramaticales, como mostramos en la imagen 8 del análisis de este trabajo.

De todas maneras, creemos que la presentación de las UF's de manera contextualizada, como hacen los dos libros, sea muy importante para la comprensión de esas expresiones. Además, pensamos que el libro no es el único recurso para el aprendizaje del alumno, por eso es fundamental que el profesor tenga conciencia de la importancia de la fraseología en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y esté preparado para trabajarla con sus alumnos.

Pensamos que con la presentación de dichos resultados y consideraciones logramos los objetivos propuestos para este trabajo. Asimismo, destacamos la importancia del uso del CORPES XXI para la identificación de las UF's. Pensamos que esta herramienta puede y debe ser mejor aprovechada por los profesores, estudiantes e investigadores de la lengua española.

Además de las conclusiones anteriores, esperamos que este trabajo contribuya para un análisis más crítico de los LDs utilizados hoy día, con un enfoque especial en la enseñanza de la fraseología. Así pues, esperamos haber demostrado, en alguna medida, la importancia de estudios que propongan avances y mejoras del abordaje fraseológico en la enseñanza de ELE, puesto que los análisis y los resultados indican que aún hay una laguna considerable sobre este tema y principalmente sobre su enseñanza. Creemos también que, para obtener resultados aún más precisos y variados, es importante proponer un análisis de otras colecciones de LDs y de otros niveles de aprendizaje para que se pueda presentar un panorama más amplio de la fraseología y su aparición y tratamiento en los LDs y en la enseñanza de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHURCH, K; HANKS, P. Word Association Norms, Mutual Information and Lexicography. In: *Computational Linguistics*, vol.16. Glasgow: Collins Publishers, 1990.

CORPAS, J; GARMENDIA, A; SORIANO, C. *Aula Internacional 3 Nueva Edición*. Barcelona: Difusión, 2015.

CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.

GONZÁLEZ REY, María Isabel. De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, n.21, p. 67-84, 2012.

INSTITUTO CERVANTES. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español*. 2007. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

LEFFA, Vilson. *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Alab/Educat, 2000.

PERIS, M.E; BAULENAS, N.S. *Gente Hoy 2*. Barcelona: Difusión, 2015.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI). Disponible en <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>

TAGNIN, Stella Ortweiler. *Expressões idiomáticas e convencionais*. São Paulo: Ática, 1989.

XATARA, C. M. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: IEL-UNICAMP, p.49-59, jan/jun. 2001.

APÉNDICE (tablas completas)

Aula Internacional B1		
UF	ESFERA	UNIDAD
1. Llevar años/ horas	ESFERA I (verbo + [+preposición] + sustantivo)	Unidad 1
2. Ya lo ves	ESFERA III – Fórmulas rutinarias (fórmulas psico-sociales> fórmulas de consentimiento)	Unidad 1
3. Pues nada	ESFERA II – locución conjuntiva	Unidad 1
4. Hacerse vegetariano	ESFERA I (verbo + [+preposición] + sustantivo)	Unidad 1
5. Súper estrellato	ESFERA I (sustantivo + adjetivo)	Unidad 1
6. Pesar mucho	ESFERA I (verbo + adverbio)	Unidad 1
7. Labor humanitaria	ESFERA I (sustantivo + adjetivo)	Unidad 1
8. Pasarlo bien	ESFERA I (verbo + adverbio)	Unidad 2
9. Un par de días	ESFERA I (sustantivo + preposición + sustantivo)	Unidad 2
10. Hacerse socio	ESFERA I (verbo + [+preposición] + sustantivo)	Unidad 2
11. Producirse catástrofes	ESFERA I (verbo + sustantivo)	Unidad 2
12. Lo nuestro	ESFERA II – Locución nominal	Unidad 2
13. No morir en el intento	ESFERA III – Paremia> Refrán	Unidad 3
14. Hacerle un regalo a alguien	ESFERA I (verbo + [+preposición] + sustantivo)	Unidad 3
15. ¿De parte de quién? De parte de alguien	ESFERA III – Fórmulas rutinarias (fórmulas discursivas> fórmulas de transición)	Unidad 3 Unidad 7
16. A escote	ESFERA II – Locución adverbial	Unidad 3
17. Estar bueno	ESFERA I – verbo + adverbio	Unidad 3
18. Tener lugar	ESFERA I (verbo + [preposición] + sustantivo)	Unidad 3
19. Fomentar hábitos	ESFERA I (verbo + [preposición] +sustantivo)	Unidad 3
20. Morirse de la risa	ESFERA II – locución verbal	Unidad 5
21. De hecho	ESFERA II – locución conjuntiva	Unidad 5
22. Hacerle caso a alguien/algo	ESFERA II – locución verbal	Unidad 5
23. Plantear una cuestión	ESFERA I – verbo + sustantivo	Unidad 6
24. Tomar una decisión	ESFERA I – verbo + sustativo	Unidad 6
25. Cambiar radicalmente	ESFERA I – verbo + adverbio	Unidad 6
26. Ponerse en contacto	ESFERA I – verbo + sustantivo	Unidad 6
27. Por cierto (= tal vez)	ESFERA II – locución conjuntiva	Unidad 7
28. Ya me dirás	ESFERA III – Fórmulas rutinarias (fórmulas psico-sociales> fórmulas de despedida)	Unidad 7
29. Ponerse al teléfono	ESFERA I – verbo + [preposición] + sustantivo	Unidad 7
30. Dar las gracias	ESFERA I – verbo + [+preposición] +	Unidad 7

	sustantivo	
31. Horas muertas	ESFERA I – sustantivo + adjetivo	Unidad 7
32. Estrechar lazos	ESFERA I – verbo + sustantivo	Unidad 7
33. Estar a punto de	ESFERA II – locución adverbial	Unidad 8
34. Equipaje extraviado	ESFERA I – sustantivo + adjetivo	Unidad 8
35. Qué rollo	ESFERA III – Fórmulas rutinarias (fórmulas psico-sociales> fórmulas de solidaridad)	Unidad 8
36. Meter baza	ESFERA I - verbo + sustantivo	Unidad 8
37. Tomarse mal	ESFERA I – verbo + adverbio	Unidad 9
38. Trapos sucios (contexto familiar)	ESFERA II – locución nominal	Unidad 9
39. Largo recorrido	ESFERA I – sustantivo + adjetivo	Unidad 9
40. Coger manías	ESFERA I – verbo + sustantivo	Unidad 9
41. Cada dos por tres	ESFERA II – locución adverbial	Unidad 10
42. Echarle una mano (a alguien)	ESFERA II – locución verbal	Unidad 10
43. Mejorar de manera notable/notablemente	ESFERA I – verbo + adverbio	Unidad 10
44. Generar residuos	ESFERA I – verbo + sustantivo	Unidad 11
45. Tener en cuenta	ESFERA I – verbo + [preposición] + sustantivo	Unidad 12
46. Encontrarse bien	ESFERA I – verbo + adverbio	Unidad 12
47. Pura casualidad	ESFERA I – sustantivo + adjetivo	Unidad 12
48. Pasar hambre	ESFERA I – verbo + sustantivo	Unidad 12
49. Hacerle a alguien la pelota	ESFERA II – locución clausal	Unidad 12

Gente Hoy B1		
UF	ESFERA	UNIDAD
1. Irle bien a alguien	ESFERA I – verbo + adverbio	Unidad 1
2. Sacarle partido (a algo)	ESFERA I – verbo + [preposición] sustantivo	Unidad 1
3. Ser negado/a para	ESFERA II – locución adjetiva	Unidad 1
4. Caer(le) bien/mal	ESFERA II – locución verbal	Unidad 1
5. Caer en enfermedad	ESFERA I – verbo + [+preposición] + sustantivo	Unidad 1
6. Tener (alguien) muchos números para	ESFERA II – locución verbal	Unidad 1
7. Para nada	ESFERA II – locución adverbial	Unidad 1
8. Venirle fatal (a alguien)	ESFERA II – locución verbal	Unidad 2
9. Imputado/a en un caso de corrupción	ESFERA I – verbo + [+preposición] + sustantivo	Unidad 3
10. Rueda de prensa	ESFERA I – sustantivo + preposición + sustantivo	Unidad 3

11. Ni por asomo	ESFERA II – locución adverbial	Unidad 3
12. No estar mal (parecer buena idea)	ESFERA I – verbo + adverbio	Unidad 3
13. Caer en la trampa	ESFERA I – verbo + [+preposición] + sustantivo	Unidad 4
14. Estar claro	ESFERA II – locución adjetiva	Unidad 5
15. Hacer la compra	ESFERA I – verbo + sustantivo	Unidad 6
16. Par de días	ESFERA I – sustantivo + preposición + sustantivo	Unidad 6
17. Polígonos industriales	ESFERA I – sustantivo + adjetivo	Unidad 6
18. Suponer un x por ciento	ESFERA I – verbo + [+preposición] + sustantivo	Unidad 6
19. Atraer visitantes	ESFERA I – verbo + sustantivo	Unidad 6
20. Erradicar la pobreza	ESFERA I – verbo + sustantivo	Unidad 7
21. Erradicar el hambre	ESFERA I – verbo + sustantivo	
22. Empoderamiento de la mujer	ESFERA I – sustantivo + preposición + sustantivo	Unidad 7
23. Sostenibilidad del medio ambiente	ESFERA I – sustantivo + preposición + sustantivo	Unidad 7
24. Ya veremos	ESFERA III – Fórmulas rutinarias (fórmulas psico-sociales > fórmulas de despedida)	Unidad 7
25. Tomar nota	ESFERA I – verbo + sustantivo	Unidad 7
26. Prometer el oro y el moro	ESFERA III – Paremias > Enunciados de valor específico	Unidad 7
27. Echar en falta	ESFERA I – verbo + [+preposición] + sustantivo	Unidad 8
28. Llevarse mal con alguien	ESFERA I – verbo + adverbio	Unidad 8
29. Venirle bien/mal a alguien	ESFERA I – verbo + adverbio	Unidad 9
30. Pasarlo bien	ESFERA I – verbo + adverbio	Unidad 9
31. Tener lugar	ESFERA II – locución verbal	Unidad 9